

Conrady, Peter

Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger

Dahrendorf, Malte [Hrsg.]: Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. Weinheim : Juventa 1998, S. 5-12. - (Beiträge Jugendliteratur und Medien / Beiheft; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger - In: Dahrendorf, Malte [Hrsg.]: Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. Weinheim : Juventa 1998, S. 5-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219208 - DOI: 10.25656/01:21920

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219208>

<https://doi.org/10.25656/01:21920>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge Jugendliteratur und Medien



Literatur für
Einsteiger

Leseförderung durch
Erstleseliteratur

Herausgegeben von
Malte Dahrendorf

9. Beiheft
1998

Beiträge Jugendliteratur und Medien

vormals Informationen Jugendliteratur und Medien
(Jugendschriften-Warte)
seit 1993 zusammen mit
Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur

Herausgegeben von der
Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien
(VJA – Vereinigte Jugendschriften-Ausschüsse) in der GFW

Redaktion: Prof. Dr. Malte Dahrendorf, Spranz 10, 29499 Zernien
Jörg Meyenbörg, Franzosenheide 43, 22457 Hamburg
Dr. Steffen Peltsch, Goethestr. 24, 16225 Eberswalde-Finow

Manuskripte werden jederzeit in zweifacher Ausfertigung an die Redaktion
erbeten. Es werden nur Originalbeiträge angenommen. Für unverlangte
Einsendungen wird keine Haftung übernommen. Rücksendung erfolgt
nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim, Tel. (0 62 01)
90 20-0

Verantwortlich für Anzeigen: Heidrun Schäfer, Juventa Verlag, Ehretstr. 3,
69469 Weinheim, Telefon (06201) 90 20 12, Telefax (06201) 90 20 13. Zur
Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 4 vom 1. Mai 1997.

Erscheinungsweise: „Beiträge Jugendliteratur und Medien“ erscheint
vierteljährlich, jeweils im Februar, Mai, August und November. Einzelheft
DM 15,-; Jahresabonnement DM 49,-; jeweils inkl. MWSt. zuzüglich
Versandspesen. Zusätzlich zu den 4 Heften pro Jahrgang erscheint in der
Regel jährlich ein Beiheft. Das Beiheft wird den Abonnenten außerhalb
des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert.
Der Gesamthezugspreis (Abonnementspreis inkl. Versandspesen Inland
DM 8,-) ist preisgebunden.

Bestellungen an den Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim,
oder über den Buchhandel. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor
Jahresende.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind
urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen
des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und
strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektroni-
schen Systemen.

Printed in Germany
ISSN 0937-9118
ISBN 3 7799 0928-6

Beiträge Jugendliteratur und Medien

vormals Informationen Jugendliteratur und Medien
(Jugendschriften-Warte)

9. Beiheft 1998

Literatur für Einsteiger Leseförderung durch Erstleseliteratur

Herausgegeben von Malte Dahrendorf

Vorwort	3
<i>Peter Conrady</i> Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger	5
<i>Maria Lypp</i> Verfremdung als Erstleseerfahrung	13
<i>Kirsten Boie</i> Über das Schreiben von Erstlesebüchern. Überlegungen anhand konkreter Beispiele	22
<i>Anke Hendrix</i> Sichtung und Beurteilung von Erstlesetexten	36
<i>Geralde Schmidt-Dumont</i> Text und Bild in Büchern für Leseanfänger	41
<i>Susanne Martin</i> Möglichkeiten und Grenzen der Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken	51

Peter Conrady

Einfach ist nicht trivial

Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger

Bücher sind zum Lesen da! Der Sachverhalt ist eigentlich klar. Kompliziert, sogar verworren wird er immer dann, wenn versucht wird zu ordnen, zu kategorisieren, zu werten und zu bewerten. Schnell gibt es das Gute und das Nicht-so-Gute, das Innovative und das Traditionelle, das Literarische und das Nur-Unterhaltende. Nicht selten werden bei diesem Töpfen-Kröpfen-Spiel die Antriebe von demjenigen, der sortiert, lediglich angedeutet, oft verschwiegen.

Ein Beispiel: Was ist – bezogen auf unser Thema „Texte für Leseanfänger“ – mit „Brückenliteratur“ gemeint?

Offensichtlich hat jemand die Sicherheit von zwei fixierten Größen A und B, wobei B sich aus A ableiten lässt und zudem vollkommener als A definiert wird. B ist von A aus gesehen nicht nur Perspektive, sondern absolutes Ziel. Diese Vorstellung paart sich mit einem bestimmten Menschenbild vom noch unfertigen Kind, das zur Erwachsenenwelt und zum Erwachsenen kultiviert werden muss. Hierbei erscheinen Bücher als wesentliches Mittel, wenn es nur die „richtigen Bücher“ seien. Nach Gebrauch sind sie aber in jedem Fall für dieses eine Kind nicht mehr nötig. Das Kind hat den Weg von A nach B mit Hilfe der „Brücke“ zurückgelegt, also mit dann überflüssigen Büchern. Offen bleibt bei allem natürlich auch, was überbrückt wird und welche Gefahren womöglich unter der Brücke lauern.

Ein zweites Beispiel: „Durchgangsliteratur“.

Bei diesem Modell ist Literatur Zweck und Mittel und zugleich nutzlos nach Gebrauch: ex und hopp, oder – um es dem Gegenstand angemessener zu formulieren –: alles Gegenwärtige ist vergänglich, in der Zukunft liegt die Erfüllung. Ist eine solche Festlegung von Literatur für Leseanfänger und sogar Kinderliteratur überhaupt (vgl. Ewers 1997, S. 57) nicht eher einem eschatologischen Denken verpflichtet?

Sicher, Geschriebenes und Gedrucktes hat viele Sinne, einen aber zentral: Es will gelesen werden. J.-P. Sartre verschärft diese Sichtweise, indem er den Urheber mit einbezieht. Er formuliert (sinngemäß): Ein Buch ist erst dann zu Ende geschrieben, wenn es gelesen wird.

Texte zielen auf das Hier und Jetzt, den gelebten Augenblick. Und wenn schon, wie es H.-H. Ewers scheinbar versucht, „die Menschenrechte nun auch für Kinder ein(gc)klagt“ (Ewers 1995, S. 19) werden, dann bitte auch konsequent. In der „Erklärung der Rechte des Kindes“, der sog. „Magna

Charta für die Kinder“ (UNO, in Kraft seit 2.9.1990), z.B. werden gerade Eigenart und Besonderheit jedes einzelnen Kindes hervorgehoben, speziell in Art. 3, 6, 12, 13, 16 und direkt zur Bildung Art. 28 und 29.

Das Kind als Selbstleser in selbstständiger Entscheidung sollte unsere Perspektive sein. Dabei ist jedes Lesen gekoppelt mit dem Verstehen, ohne dass ein anderer dieses Verstehen immer anleiten müsste. Darum sollten Texte so sein, dass Kinder schon ganz früh Bilder und Buchstaben und Wörter erkennen, entziffern und entschlüsseln können. Texte für Leseanfänger erscheinen uns als fixe Leser dann *einfach*, aber eben nur aus der Blickrichtung des lesegewohnten Erwachsenen. Richtiger wäre zu sagen: Diese Texte sind dem Kind *angemessen*. Das begründet, die spezifischen kindlichen Wahrnehmungs- und Lernfähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen, neben den Entscheidungen für bestimmte Inhalte und für elementare literarische Strukturen (vgl. Lypp 1984). Wieso jemand diese Literatur für Leseanfänger mit dem Begriff „trivialer Kinderliteratur“ ins Abseits stellen will (Ewers 1995, S. 27) ist unverständlich.

Ich möchte bei drei Aspekten, dem inhaltlichen, dem linguistischen, dem typografischen, an einigen wenigen Details Beispiele ausführen, um die umfangreichen Überlegungen und folgenschweren Entscheidungen beim Schreiben und Drucken von Texten für Leseanfänger deutlich zu machen.

Zum inhaltlichen Aspekt

(1) Inhalte werden immer dann besser verstanden, wenn sie vom Leser mit bisherigen Erfahrungen angereichert und assoziiert werden können. Dem Verstehen und Interpretieren voraus gehen Erkennen und Begreifen. Wenn mir der Sachverhalt aber nicht verständlich ist oder wird, weil er mir fremd erscheint, oder er ist unklar oder nicht stimmig beschrieben, dann kann Verständnis nicht erwartet werden. Dem Lesen fehlt eine wesentliche Komponente.

Beispiel

Die Metamorphose der Raupe zum Schmetterling mit dem Zwischenstadium Kokon (ein Wort voller Klang und Fantasie) wird in der Literatur nicht selten als bildliche Redeweise verwendet. Grundvoraussetzung, damit dieses Bild „funktioniert“, ist die Naturgenauigkeit, nicht nur beim Text im Sachbuch, sondern vielmehr gerade im Bereich des Fantastischen. Wenn die Sachebene nicht stimmig ist, kann eine Übertragung nicht treffend sein. Auch ein ungewöhnlicher Sachverhalt, etwas, das dem lesenden Kind nicht geläufig ist, kann zumindest das Verstehen verzögern, wenn nicht gar beeinträchtigen. Konkret: Einige Schmetterlingssorten haben im Frühherbst eine „zweite Tracht“; doch genau das ist Kindern kaum bewusst, eher präsent ist ihnen für die Verwandlung das Frühjahr als Jahreszeit.

Zu fragen wäre in diesem Fall, ob es für den Autor textuell notwendig ist, die Handlung im August/September spielen zu lassen, oder ob die Geschichte nicht genauso gut im Frühjahr stattfinden kann. Die Entscheidung fürs Frühjahr würde einem Missverstehen vorbeugen.

Kinder sind inhaltlich recht kritisch und genau, neigen beim Transfer zu individuellen Lösungen, die uns Erwachsenen und Wissenden nicht immer

einleuchten. Nicht selten zweifeln Kinder (vorschnell) am Text, wenn z.B. die betreffende Illustration in die Irre führt, gar falsch ist.

(2) Texte beschreiben Handlungen z.B. von Personen. Nebenhandlungen mit Nebenfiguren können unterschieden werden von dem Hauptstrang mit der zentralen Figur. Durch das Handeln der Figuren werden sie erkennbar in ihren Gefühlen, Stimmungen, Meinungen, in ihrer Sozialität. Sie bekommen für den Leser nach und nach Gestalt.

Welche Figur ist nun wichtig, welche eher mitlaufend? Auch hier haben Kinder andere Erfahrungswelten als die erwachsenen Leser. Lediglich ange-deutete Charaktere, nicht ausgeschriebene Psychen, insbesondere bei Nebenfiguren, verwirren das Kind, ohne dass damit ein Verstehensgewinn erreicht würde.

Beispiel

Für die Geschichte „Goldvogel“ [1] hatte Elisabeth Heck zu einer Szene diese Fassung geschrieben:

Da steht sie, die alte Frau. Immer ist sie allein, spricht mit keinem, schaut nur vor sich hin. „Sie ist böse. Eine Hexe!“, so reden sie im Haus. „Ist das wahr?“, hat Claudia mit erschrockenen Augen ihre Eltern gefragt. „Dummes Zeug!“, sagen die Eltern. „Sie haben Streit mit ihr, das ist alles. Aber auch du sollst ihr aus dem Weg gehen.“ Und jetzt steht sie vor Claudia. „Was ist mit dem Vogel?“, fragt sie freundlich. Es zuckt in ihrem Gesicht mit den vielen Fältchen darin.

Gedruckt liest sich das so:

Da steht sie, die alte Frau.
Immer ist sie allein,
spricht mit keinem,
schaut nur vor sich hin.

Die Leute im Haus
gehen ihr aus dem Weg
und sagen: „Sie ist böse.“

Und jetzt steht sie vor Claudia.
Freundlich fragt sie:
„Was ist mit dem Vogel?“

Beim Textvergleich (ich möchte hier nur auf einige Aspekte eingehen) wird deutlich, dass (a) die Etikettierung „Hexe“ fehlt, (b) nicht mehr die „Eltern“ dem Kind Ermahnungen geben und (c) der textuale Rückgriff in den Sätzen 4 bis 6 aufgelöst wurde.

(a) Das Klischee „Hexe“ bestärkt lediglich Vorurteile, wird im gesamten Text nicht aufgenommen oder weitergeführt oder korrigiert. Das führt die Kinder vom eigentlichen Geschehen ab. Diese Formulierung ist überflüssig.

(b) Die Eltern wirken in diesem Dialog unschlüssig. Sie schwanken im realen Vollzug ihrer Meinung, die auf bestimmten Erfahrungen fußt. Das ist

durchaus realistisch. Allerdings findet sich diese ‚Brüchigkeit‘ sonst nirgendwo im „Goldvogel“. Indem die Eltern hier herausgenommen wurden, wird zudem die eigene Erfahrung von Claudia stark betont – und für den Fortgang der Geschichte ergeben sich keine Abwege.

(c) Zugleich ermöglicht dieser Eingriff, den textlinguistisch recht komplizierten Rückgriff auf Vergangenes zu streichen. Ein solcher Perspektivwechsel müsste, um nicht unnötig das Verstehen zu verzögern, ansonsten erheblich weiter ausgeführt werden.

Zum linguistischen Aspekt

(1) Bei diesem Aspekt ist zu bedenken, dass bestimmte „sprachliche Klippen“ nachweislich Lesen und Verstehen verzögern (vgl. Conrady 1998). Dies sind z.B. schwierige Satzkonstruktionen:

die attributive Verwendung von Adverbien (z. B. „Du gehst *noch* heute zum Zahnarzt!“), von Adjektiven und Gliedteilen und die adjektivistische Verwendung von Attributen (z. B. „das *tief* schlafende Kind“; „der *mir* vertrauende Freund“; „die *auf der Bank* sitzende Frau“);

Komposita, Substantivierungen, Verkleinerungsformen, abstrakte Nomen, schwierige Adjektive;

Zeitensprünge und Perspektivenwechsel.

Beispiele

Barbara ist eine selten begabte Geigerin.

Diese Formulierung ist stilistisch durchaus reizvoll. Hat Barbara eine Begabung, die man selten findet oder spielt sie miserabel?

Die Textumgebung könnte diese Frage klären; gleichwohl bleibt die Satzkonstruktion schwierig und sogar missverständlich.

„Trottel“, herrschte der König seine hochbezahlten und mit Orden geschmückten Mitarbeiter an, „und wer soll dann noch das Geld verdienen, das ich und ihr braucht?“

Abgesehen von der semantisch nicht stimmigen Bezeichnung „Mitarbeiter“, die paradigmatisch auf andere Zusammenhänge verweist, fallen hier die Elemente negativ auf, die die Diener charakterisieren. Sie überlasten diesen Satz, bei dem der heftige Gefühlsausbruch und der Vorwurf des Herrschers im Mittelpunkt stehen. Zudem lässt der Begriff „Trottel“ stutzen, der umgangssprachlich eher im Singular verwendet wird; hier aber werden mehrere Personen angeschrien. Anzumerken ist weiterhin ein grammatikalischer Fehler im letzten Teilsatz; auch wenn diese Formulierung in der Sprechsprache möglicherweise gebräuchlich sein könnte – sie ist falsch.

So verlief eines jeden Untertanen Leben in geordneter Unordnung und jeder war böse und zufrieden.

Obwohl dieser Satz eine beschriebene Handlung abschließend zusammenfasst (s. das rückzeigende „so“), lässt bereits der erste Teil des Satzes stutzen. Durch einfache Umstellung „So verlief das Leben eines jeden Untertanen ...“ wird die Aussage sofort klar; es wird keine Kraft vergeudet, die für die folgende Aussage bitter nötig erscheint.

Wer genauer hinsah – aber welcher Erwachsene tut das schon? – der merkte sofort, tatsächlich, sie hat ...

Ein dreifacher Perspektivwechsel liegt vor

(a) der Autor wendet sich pädagogisch-betulich im eingeschobenen Fragesatz, der bereits die Negativantwort impliziert, an den Leser; und textintern

(b) jemand sieht und bemerkt etwas

(c) er bestätigt sich selbst („tatsächlich“)

Sicher, auch diese Aussage ist verstehbar. Doch der notwendige Aufwand lohnt nicht, weil dadurch der Schwung der spannenden Erzählung gebremst wird.

(2) Negativ werden immer wieder solche Satzkonstruktionen bewertet, die fast nur aus Subjekt, Prädikat, Objekt bestehen und zudem wiederholt verwendet werden. „Fibelgestotter“ ist z.B. eine plakative Bezeichnung dafür.

Beispiel (Härtling 1979, 8):

Ben fängt nicht gleich an. Erst guckt er ein riesiges Loch in die Luft. Dann geht er in sein Zimmer und holt sich das Tierbuch mit den vielen Bildern. Dann füttert er sein Meerschwein, die Meersau Trudi. Dann setzt er sich wieder an den Tisch. Dann zieht er das Rechenheft und das Rechenbuch aus der Tasche. Dann klappt er es auf. Dann legt er den Füller neben den Bleistift und den Tintentöter. Dann döst er. Dann zieht er sich die Schuhe aus und kickt sie unter den Küchenschrank. Dann bohrt er wieder in der Nase. Dann endlich fängt er an zu rechnen.

Neunmal „dann“ und durchgehend die gleiche Satzstruktur. Aber genau mit diesem stilistischen Mittel erreicht es Peter Härtling vorzüglich, die inneren Gefühle Bens und seine Stimmung begreifbar zu machen.

Zum typografischen Aspekt

(1) Die Schriftgröße verdient besondere Beachtung, weil dadurch zugleich die Breite von Buchstaben bestimmt wird und damit die Länge von Wörtern. Wir lesen, indem wir zunächst entsprechend unserer Blickspannweite mit den Augen eine gewisse Anzahl von Buchstaben mit einem Hinblick optisch erfassen. Eine zu große Schrift, etwa über 1 cm, bedingt, dass ein Leseanfänger von etwa 7 Jahren maximal 2 Buchstaben sofort erkennen könnte, oft sogar nur einen. Der Leseprozess würde sich so verlangsamen, wäre mühevoller, weil Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen ist. Eine etwas kleinere Schrift brächte den Vorteil, auf einen Blick 3 bis 4 Buchstaben „ins Auge zu fassen“. Das entspricht im Deutschen häufig bereits einer Silbe, nicht selten sogar einem vollständigen Wort. Eine zu kleine Schrift führte zu Problemen bei der Wahrnehmung, der Unterscheidung zu anderen Buchstaben und der Differenzierung. Eine Schriftgröße zwischen 14 p und 16 p wäre optimal, wobei der Abstand zwischen den Zeilen etwa knapp unter der Hälfte der Schriftgröße liegen sollte. So bleibt jede Zeile für sich erkennbar, ohne dass die ganze Seite auseinanderfließt.

Beispiel (Lornsen 1995, S. 7):

Ungefähr da,
wo sich der Elbe-Fluß
mit der Nordsee trifft,
macht der Deich einen Buckel.
Drei Kastanienbäume gucken
neugierig über den Deich.
Dazwischen rauchen
noch zwei Schornsteine.
Und genau da wohnen
Williwitt und Fischermann.

(2) Bei der Textgliederung sollte unbedingt der Flattersatz verwendet werden. Dabei schlagen die Zeilen links bündig an, um jeweils den Beginn einer neuen Zeile problemlos zu finden und laufen nach rechts aus, aber ohne Trennungen. Jede Trennung führt zwangsläufig zu zwei separaten Teilen, die das lesende Kind zusammenfügen muss, um das Wort als Ganzes zu erkennen. Meist sind diese Teile für sich wie Wörter aus einer fremden Sprache, manchmal ergeben sich auch mögliche Sinne, z.B. bei *Kin* – der. Fürs Lesen vergeudet der Leseungewohnte dann unnötig Zeit und Kraft. Das lässt sich vermeiden. Eine zusätzliche Verstehenshilfe bietet der sinnbezogene Flattersatz. Der Text ist dann Zeile für Zeile nach Sinnschritten gegliedert. In jeder Zeile steht nur das, was inhaltlich eng zusammengehört, wobei auch hier die Linksbündigkeit jeder Zeile wichtig ist. Beides erleichtert besonders Kindern in den ersten Lesejahren das Sinnverständnis. Sie sind dadurch in der Lage, Wort für Wort bis zu einem sinnvollen (Teil-)Inhalt – im Zusammenhang eines komplexen Sinngefüges – zu erlesen, zu begreifen und zu verstehen. Die dafür benötigte Erlese-Zeit einer solchen Zeile beträgt etwa 10 Sekunden, genau die Zeit, die der Mensch im Ultrakurzzeitgedächtnis braucht, um über die Verwendung von eingehenden Nachrichten zu entscheiden. Das Kind kann dann als „wissendes Kind“ in die nächste Zeile und in die nächste und in die nächste etc. weiterlesen.

Beispiele (Stierner 1997/188, 22):
(negativ)

*Karlemann hatte viele Namen
für sein Kaninchen.
Das waren noch nicht alle.*

Hier ergibt sich als Sinn *zunächst*, dass Karlemann selbst mit vielen Namen angesprochen wird bzw. werden kann. Gemeint ist jedoch sein Kaninchen, dem er viele Kosenamen gibt. Also müssen die beiden ersten Zeilen so lauten:
(positiv)

*Für sein Kaninchen
hatte Karlemann viele Namen.*

Beispiel für eine gelungene Textgliederung (Röhrig 1990, 50 f.):

*„Verprügeln darf ich Tina nicht“,
denkt Tom.
„Aber was macht man nur,
wenn die Wut immer stärker wird?
Was macht man nur,
wenn die Wut den Kopf aufpustet
wie einen Luftballon?
Sie klopft unter den Haaren
und rauscht in den Ohren!“*

*„Die Wut muss raus“, denkt Tom.
„Ganz schnell raus!“*

*Tom steigt auf den gelben Suhl,
holt tief Luft und brüllt.
Er brüllt viel lauter
als Tina heulen kann.*

Diese Textgliederung nach sinnbezogenem Flattersatz steht im Gegensatz zu einer typografischen Zeilenstruktur, die an der Rhetorik, der Satzmelodie (vgl. Essen 1962), letztlich an der Vorlesesituation orientiert ist. Dabei werden Partikelwörter am Ende einer Zeile belassen, um den Klang zu halten und zugleich die Spannung auf die nächste Zeile zu öffnen. Das Konzept findet sich in Texten für funktionale Analphabeten (vgl. Bundesverband Alphabetisierung). Dort macht das Sinn, weil die Blickspannweite von Erwachsenen biologisch gesehen in der Regel breiter ist als bei kleineren Kindern. Zudem ist es bei diesen älteren Menschen aufgrund ihrer längeren und differenzierteren Lebenserfahrung eher wahrscheinlich, dass bei ihnen die Erstverarbeitung von Informationen intensiver erfolgt. Sie lesen wahrnehmungstheoretisch gesehen mehr mit Texterwartungen und Vorgriffen, den sog. Antizipationen.

Beispiel (Stock-Snel und Snel 1991, 14):

Am FKK-Strand

*Also, nett sind die Männer schon.
Nur, alle haben
so ein dickes Bäuchlein.
Das war mir vorher noch nie aufgefallen, dass
alle Männer einen dicken Bauch haben.
Nein,
schön sind die Männer wirklich nicht.
Aber ich finde es sehr schön,
die Sonne
auf meinem nackten Leib zu fühlen.*

Mit diesen Beispielen wurde an einigen Elementen die Vielschichtigkeit einzelner Aspekte bei der Analyse von Texten für Erstleser deutlich. Zugleich

wurden die unterschiedlichen Fachwissenschaften als Bezugspunkte erkennbar, aus denen Hilfen erwartet werden können, um Texte für Leser zu konzipieren.

Diffamierungen helfen allerdings wenig, um sinnvolle Aussagen machen zu können. Die Frage, was denn die „wertvollere Lektüre“ sei – manche scheinen es per se zu wissen (vgl. Ewers 1997, S. 57) –, wird so auch nicht beantwortet.

Vielleicht haben wir aber die Chance, wenn Texte dem Kind – eigentlich dem Leser – angemessen sind, dass im Hier und Jetzt gelesen wird und das vielleicht ein Leben lang. „Texte als Lerngegenstand“ sind bei diesem Konzept nicht direkt thematisiert. Doch da habe ich leider keine Sorge: Zeigefinger-Pädagogik lässt sich wohl nicht verdrängen, denn die Tradition der letzten 250 Jahre ist zu mächtig.

Primärliteratur

- Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Beltz & Gelberg: Weinheim/Basel 1979 u. ö.
Heck, Elisabeth: Goldvogel. In: Grundschule 28 (1996), H. 11 (Erleser-Reihe „Lese-spaß für Kinder“); s. auch Grundschule 29 (1997), H. 3, S. 42
Lornsen, Boy: Williwitt und Fischermann (1981). Arena: Würzburg 8. 1995
Röhrig, Tilman: Wenn Tina brüllt (1983). Arena: Würzburg 5. 1990
Stiemert, Elisabeth: Spaß im Zirkus Tamtini (1982). Arena: Würzburg 12. 1997 bis 13. 1998
Stock-Snel, Annette und Erik Snel: Auch Fische können lächeln. Klett: Stuttgart 1991

Sekundärliteratur

- Conrady, Peter: Lescanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch. In: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Hg. Karin Richter und Bettina Hurrelmann. Weinheim/München 1998, S. 175 – 184
Essen, Erika: Methodik des Deutschunterrichts (1955). Heidelberg 5. 1962
Ewers, Hans-Heino: Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre. In: Zwischen Bul-lerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Hg. Renate Raecke und Ute D. Baumann. München 1995. S. 16 – 28
Ewers, Hans-Heino: Kinderliteratur. Literaturerwerb und literarische Bildung. In: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Hg. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock. Weinheim 1997, S. 55 – 73
Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache. Berlin 2. 1977
Lypp, Maria: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt 1984
Lypp, Maria: Schwankende Schritte. Mehrdeutigkeit in Texten für Kinder. In: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Hg. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock. Weinheim 1997, S. 55 – 73
Vernon, M. D.: Wahrnehmung und Erfahrung. Köln 1974

Prof. Dr. Peter Conrady
Am Fiskediek 29 c
48268 Greven